

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ШКІЛЬНОЇ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті сформульовано концептуальні психологічні основи формування еколого-гуманістичних цінностей школярів у процесі хімічної освіти. При побудові тактики формування означених цінностей доцільно виходити з того, що певні особистісні цінності й особистість у цілому розвивається, формуючись, а усі соціальні норми мають загальні психологічні механізми формування, причому за одиницю морального розвитку особистості необхідно взяти моральне почуття, що являє собою емоційно-інтелектуальну систему, яка входить у образ «Я» і виступає детермінантою морального вчинку.

Ключові слова: психолого-педагогічні механізми, формування цінностей, еколого-гуманістичні цінності, шкільна хімічна освіта.

В статье сформулированы концептуальные психологические основы формирования эколого-гуманистических ценностей школьников в процессе химического образования. При построении тактики формирования указанных ценностей целесообразно исходить из того, что определенные личностные ценности и личность в целом развиваются формируясь, а все социальные нормы имеют общие психологические механизмы формирования, причем за единицу морального развития личности необходимо взять моральное чувство, которое представляет собой эмоционально-интеллектуальную систему, которая входит в образ «Я» и выступает детерминантом морального поступка.

Ключевые слова: психолого-педагогические механизмы, формирование ценностей, эколого-гуманистические ценности, школьное химическое образование.

In the article is conceptual psychological bases of formation of ecology-humanistic values of school students in the course of chemical education are formulated. At creation of tactics of formation of the specified values it is expedient to recognize that certain personal values and the personality as a whole develop being formed, and all social norms have the general psychological mechanisms of formation, and it is necessary to take moral feeling which represents emotional and intellectual system which enters into an image «I» for unit of moral development of the personality and acts as the precondition of a moral act.

Key words: psychology-pedagogical mechanisms, formation of values, ecology-humanistic values, school chemical education.

Постановка проблеми. Цінності оправдано вважають однією із специфічних категорій у психології, оскільки вона є одночасно як мотиваційним, так і когнітивним утворенням. Цінності детермінують процес пізнання людиною соціального світу й одночасно здійснюють психічну регуляцію поведінки особистості в соціальному середовищі. Цінності, організовані ними пізнання і мотивована ними поведінка, задають головні смисли людської життєдіяльності, і в цій якості вони мають як універсальну, так і культурно-специфічну природу, особливо в

сучасних намаганнях подолати морально-екологічну кризу. В умовах панування антропоцентричних цінностей формування норм екологічної моралі засобами освіти, зокрема природничонаукової, посилює внутрішньоособистісні ціннісні протиріччя і конфлікти особистості. Ця проблема стає особливо актуальною в основній і старшій школі у зв'язку зі становленням у підлітків самосвідомості і критичного мислення.

Аналіз досліджень і публікацій. Для стратегічного планування психолого-педагогічного впливу на школярів із метою формування еколого-

гуманістичних цінностей у процесі вивчення хімії, як однієї з провідних природничонаукових дисциплін сучасності, величезне значення має врахування їх віку та особливостей навчальної дисципліни, засобами якої означені цінності планується формувати. Особливості хімії як навчального предмета полягають у тому, що, з одного боку, як наука про природу вона має великі розвивальні, пізнавальні можливості, з іншого, заданими психологічних досліджень, хімія – один із найскладніших предметів шкільного курсу, що створює передумови для погіршення психічного здоров'я учнів. Утруднення, що виникають при вивченні такого логічно організованого предмету, як хімія, можуть бути пов'язані з такими чинниками: незрілістю процесів, що відбуваються в лівій півкулі мозку, тобто незавершеністю формування асиметрії півкулі; повільними темпами розвитку логічних процедур через знижену швидкість індивідуального розвитку учнів; несформованістю необхідних навчальних навичок, що потребують умінь оперувати абстрактними поняттями, виділяти суттєві ознаки, теоретично узагальнювати і аналізувати; необхідністю засвоєння унікальної знакової системи хімічної мови і спеціальних навичок роботи в хімічній лабораторії. У цих випадках основні визначення, положення і принципи хімії як науки абстрактної та як такої, що спирається на готовність до логічних операцій, сприймаються учнями з великим фізичним і психічним напруженням [1, с. 15].

Як свідчить аналіз сучасних програм з хімії, форм і методів роботи, вони спрямовані на учнів з більш розвиненою лівою півкулею (раціональним, аналітичним, абстрактним, двовимірним мисленням), тобто з класів фізико-математичного та природничого профілів, відтак саме такі учні є більш компетентними. Практика показує, що для дітей із домінуючою правою півкулею (конкретним, інтуїтивним, тривимірним мисленням), а це переважна більшість учнів гуманітарних класів, потрібно здійснювати опору на емоційно-образну інформацію, з акцентом на «об'ємне» викладення матеріалу, з виділенням логічного й образного аспектів активізації уваги, використання схем-опор, оригінальних запитань і завдань [2, с. 49].

Ще однією важливою обставиною є те, що вивчення хімії припадає на один із найскладніших періодів розвитку особистості – підлітковий вік і початок юнацтва, які є суперечливими не тільки з психічного погляду, а й у плані загострення хронічних захворювань, погіршення загального стану здоров'я [3, с. 11]. Дійсно, вивчати хімію учні починають у 13 років – це критичний вік, коли відбуваються глибокі зміни процесів психічного розвитку, ломка і перебудова попереднього ставлення до світу і себе, розвиток процесів самоусвідомлення і самовизначення [4, с. 8]. Суперечливість розвитку, властива цьому періоду, нині значно посилюється: з одного боку, стимулюється нинішньою політикою змін, з

іншого – зустрічається з нерозумінням дорослими, які не приділяють достатньої уваги особистісним цінностям підлітків. Все це призводить до гострого внутрішнього конфлікту і штучного уповільнення особистісного розвитку підлітків [5, с. 149]

У той же час Г. Арустамова, С. Белякова, І. Вартанова, Ю. Владер, Н. Гусякова, К. Дорошенко, І. Зязюн, В. Красновський, О. Кузьміна, Л. Осьмак, Н. Сінькевич, В. Собкін, І. Страницька, І. Ульянова, І. Шевчук, С. Шевчук та інші дослідники розглядають підлітковий вік як період інтенсивного формування системи цінностей, що впливає на становлення характеру й особистості загалом. Це пов'язано з появою потрібних для формування цінностей передумов: оволодіння понятійним мисленням, накопичення достатнього морального досвіду та потреби вибору певного соціального становища. А поява переконань свідчить про нову значну якісну тенденцію в характері становлення системи моральних цінностей. Для цього віку, крім традиційних цінностей соціуму, особливе значення має орієнтація на особистісне спілкування, тому в становленні системи цінностей підлітків важливу роль відіграє спілкування з однолітками, ситуації зіткнення з протилежними поглядами, думками. Ми згодні з І. Коном, В. Лисенко, А. Маковецьким та іншими науковцями, які вважають, що найважливішими детермінантами формування особистості підлітка, системи цінностей, які регулюють його входження в соціум, є потреба в спілкуванні та потреба у відособленні, завдяки якому особистість може персоніфікувати себе, усвідомити свою індивідуальність.

Своєрідність підліткового віку полягає також у тому, що підлітки починають усвідомлювати не тільки свою особистість і суб'єктивність, але й природу, соціокультурне середовище як об'єкти відношення й існування. Створюються умови для виникнення і розвитку свідомої взаємодії на базі суб'єкт-об'єктних і надалі суб'єкт-суб'єктних відносин. Оволодіння основами знань про природу і суспільство, безпосереднє і опосередковане сприйняття краси, крихкості, беззахисності явищ реального світу від самої людини розширює можливості для розуміння гостроти сучасних екологічних проблем. Отже, підлітки готові до екологічно творчої діяльності та формування їх екологічно і морально чистого внутрішнього світу [6, с. 22].

Метою статті є дослідження концептуальних психологічних основ формування еколого-гуманістичних цінностей, які стануть засадничими при стратегічному плануванні психолого-педагогічного впливу на школярів із метою формування означених цінностей у процесі хімічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи закономірності і підходи, які могли б скласти психологічну основу формування еколого-гуманістичних цінностей школярів у процесі

вивчення хімії, ми дійшли висновку, що для розуміння сутності гуманної особистості підлітка в контексті сучасних освітніх систем найбільш значущим є підхід гуманістичної психології. Цей науковий підхід виник у США наприкінці 60-х років ХХ ст. на противагу психоаналізу і біхевіоризму, які займали панівну позицію в американській психології середини століття. Основним предметом свого вивчення представники гуманістичної психології обрали цілісну сутність людини в її вищих, специфічних для людини проявах (самість, вибір, креативність, розвиток, самореалізація тощо), які раніше не знаходили відображення в інших психологічних теоріях. Основні ідеї гуманістичної психології знайшли відображення в працях таких відомих американських психологів, як Т. Грінінг, Ш. Бюлер, А. Маслоу, К. Мустакас, К. Роджерс, Е. Сьютич та ін.

Не вдаючись до детального аналізу історії виникнення та основних етапів розвитку гуманістичної психології в США та інших країнах, оскільки це не входить спеціально в завдання нашого дослідження і детально відображено в працях інших авторів [7], проаналізуємо лише основні положення гуманістичної психології, які, на наш погляд, є принципово значущими для формування еколого-гуманістичних цінностей школярів. Представники гуманістичної психології виділяють такі основні аспекти розуміння сутності особистості [8]: людина – найвища цінність в існуючому світі; кожна людина – унікальна, неповторна, своєрідна, тому необхідно визнавати автономію кожної людини, її право йти своїм шляхом і розкривати свої смисли як безцінну потенційну можливість життя; найціннішою властивістю психологічної організації людини є її намагання розвивати свої потенційні, творчі можливості, самозмінювати себе, управляти власним розвитком; вільний вибір – основа розвитку особистості, позитивних особистісних змін; необхідними і достатніми умовами гуманізації будь-яких міжособистісних стосунків, які забезпечують конструктивні особистісні зміни, є неоціненне позитивне сприйняття іншої людини, її активне емпатійне (співпереживаюче) слухання, конгруентне (тобто адекватне, справжнє і щире) самовираження себе у спілкуванні з нею; зовні людину не можна гуманізувати, будь-яка гуманізація – це передусім гуманізація (і гармонізація) стосунків особистості зі своїм внутрішнім аутентичним Я.

На нашу думку, найбільш продуктивним для реалізації гуманістичних ідей і цілей в освіті є особистісно-центрований підхід К. Роджерса, в рамках котрого людина розглядається як суб'єкт, який ініціює і організує власний процес саморозвитку і самоактуалізації, орієнтований як на особистісні базові потреби, так і цінності зовнішнього світу. А метою педагога, який поділяє ідеї такого підходу, є так звана *фасілітація* (від англ. *facilitate* – полегшувати, допомагати, сприяти) – надання допомоги особистості у здійсненні

індивідуального саморозвитку, вивільненні її власних резервів [9].

Зазначимо також, що багато ідей радянської психології були «відкритими» для ідей гуманістичної психології (роботи Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва, В. Мясіщева, С. Рубінштейна та ін.). В Україні названі проблеми почали активно розроблятися з 1996 року в Інституті психології імені Г. С. Костюка АПН України та в Рівненській науково-практичній лабораторії психології гуманізації навчання під керівництвом Г. Балла. Він окреслив принципи сучасного гуманізму саме в психологічному аспекті, маючи на увазі, що вони повинні «працювати і в пізнанні світу, і в соціальній поведінці, і в освіті та вихованні». Це принципи екологізму, конструктивізму, толерантності, діалогізму, медіаційності, раціоналізму (гармонічного), орієнтації на культуру, особистісної орієнтації (орієнтації на цілісну людину), моральності, гармонічності, «і бажано було б доповнити їх принципом духовності» [10]. Зазначені психологічні принципи ми передбачаємо використати при розробці педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей школярів у процесі вивчення хімії.

Формування цінностей – процес багатограний, складний. Виходитимемо з того, що певні особистісні цінності і особистість у цілому розвивається формуючись. «У психології, – зазначає Л. Анциферова, – під формуванням звичайно розуміють сукупність прийомів і способів соціального впливу на індивіда, який має на меті створити в нього систему певних соціальних цінностей, світогляд, концепцію життя, виховати соціально-психологічні якості і певний склад мислення. Аналіз поняття формування не вичерпується цим змістом, воно означає також і процес утворення під впливом різних соціальних дій особливого типу системних відносин всередині цілісної психологічної організації особистості. Інакше кажучи, особистість, розвиваючись, набуває певної форми – певного способу організації, який може як всіляко сприяти всебічному й гармонійному розвитку особистості, так і гальмувати його» [11, с. 10-11].

Визначення поняття «формування» в тій частині, де йдеться про організацію способів впливу на особистість, урівнюється з поняттями «навчання» і «виховання». У такому значенні «формування» й набуло широкого вжитку у психолого-педагогічній науці і освітній практиці. Це дало підстави С. Рубінштейнові стверджувати, що «дитина розвивається виховуючись і навчаючись, а не розвивається, і виховується, і навчається. Це означає, що виховання й навчання включаються в самий процес розвитку дитини, а не надбудовуються над ним» [12, с. 190].

Для нашого дослідження становить інтерес природно-науковий напрям у психології, оскільки він розглядає проблему формування гуманістичних цінностей із погляду відповідності і взаємозв'язків між біологічною, психофізіологічною, соціально-

культурною, духовною природою людини. При цьому процес формування і «привласнення» гуманістичних цінностей відбувається в результаті активної творчої діяльності особистості в навколишньому, зовнішньому середовищі (природному, соціальному, національному, культурному, духовному, професійному тощо). До цього напрямку можна віднести: психологію гуманістів епохи Відродження Б. Спінози, Р. Декарта, Ф. Бекона; французьку емпіричну психологію Д. Дідро, П. Гольбаха, В. Вольтера, Е. Кондільяка, Ш. Монтеск'є, Ж. Руссо; педагогічну антропологію К. Ушинського; неофрейдизм Г. Саллівана, К. Хорні та Е. Фромма; культурно-історичну концепцію Л. Виготського; діяльну психологію А. Леонтьєвої і Л. Рубінштейна; концепцію орієнтованої діяльності П. Гальперіна, теорію настанов Д. Узнадзе, проблему людини в працях Б. Ананьєва [13, с. 23].

У рамках цього напрямку встановлено, що специфічність усвідомлення об'єктів соціальної дійсності як цінностей передбачає наявність для цього особливих психологічних механізмів. На перший план виходить такий вид психологічного процесу, як оцінна діяльність людини, спрямована на засвоєння та усвідомлення об'єктивно змістовної сторони об'єкта чи предмета, на оцінювання їх властивостей з точки зору потреби, корисності, прийнятності для задоволення потреб та інтересів особистості, реалізації цілей її діяльності [14, с. 990]. Ананьєв Б., Мясіщев В., Рубінштейн С., Якобсон П. та інші психологи розглядають оцінну діяльність як процес ціннісного ставлення до навколишнього світу, його творчого освоєння. Вона містить у собі низку невід'ємних і взаємозалежних за змістом компонентів: *мотиваційний компонент* – визначається спрямованістю людини на оцінну діяльність, розумінням особистісного значення, що надається використанню оцінних дій; *когнітивний* – це система засвоєваних особистістю соціальних знань (понять, правил, оцінок, норм, цінностей); *операційний* – характеризується сукупністю узагальнених раціональних прийомів оцінної діяльності (прийоми цілепокладання, оцінного аналізу, порівняння, узагальнення), які забезпечують формування особистісного значення засвоєваних соціальних цінностей і норм, побудову оцінного ставлення до них.

Для логічного і правильного оцінювання необхідні такі дії: зафіксувати первинне емоційне враження про об'єкт, що сприймається (*чуттєвий рівень ціннісного пізнання*); визначити мету оцінювання, доповнити інформацію про об'єкт оцінювання, провести аналіз оцінюваного з урахуванням емоційного враження і нової інформації (виділити основні елементи, порівняти з еквівалентом, виявити суперечності), узагальнити знання про об'єкт оцінки, сформулювати оцінне судження з доведенням його істинності (*раціональний рівень ціннісного пізнання*). Ця структура оцінювання інваріантна для більшості навчальних предметів і

відображає цілісний розгорнутий процес оцінного пізнання [15, с. 161-162].

Ломако Л. констатує, що у шкільній практиці формуванню оцінних умінь на раціональному рівні приділяється недостатня увага, і пропонує використовувати спеціально організовані оцінні завдання і колективні комунікативні ситуації, засновані на прикладах необхідності саме раціональної оцінної діяльності у різних науках, житті тощо [15, с. 163-165].

Для того, щоб особистість набула будь-яку цінність необхідно також враховувати наявність у неї інтересу, який є своєрідною необхідною умовою творення *ціннісно-смислових настанов*. Суттєво значущим для розуміння сутності ціннісно-смислових настанов є положення Г. Оллпорта про органічний зв'язок цінностей як змісту настанови та інтересів особистості, як самої суті життя; при цьому «інтерес спрямовує увагу, цілі зумовлюють смисли, і, перш за все, віра наповнює життя енергією» [16, с. 246]. Отже, одним із центральних компонентів психологічного механізму утворення ціннісно-смилових настанов є вибір юнацтвом цілей, в яких вони бачать смисли свого життєспрямування. Цілі, які висуває перед собою особистість можуть бути реалізованими за наявності *віри* у себе, у свій успіх, у свої природні здібності, яка відбиває наявність настанови відповідно власного *Я*. Цілі разом із ціннісними орієнтаціями і настановами визначають також напрямок волевих зусиль особистості. Безсумнівною заслугою сучасної психології тут є встановлення тісного взаємозв'язку *волі* людини з її системою цінностей (Л. Божович, А. Висоцький, В. Селіванов) [17, с. 52].

Антоненко Т., продовжуючи роздуми Г. Оллпорта стосовно ціннісно-смилових настанов і механізмів їх творення, підкреслює, що сучасна старша і вища школа повинні вести цілеспрямовану роботу з учнівською молоддю щодо розвитку їх пізнавальних, духовно-моральних, художньо-естетичних інтересів, мотиваційно-потребнісної сфери, створення умов для усвідомлення на ціннісних підставах досягнення своїх цілей, тобто вибір шляхів здійснення цілей повинен звірятися з еталонами загальнолюдських цінностей. Причому наскрізним мотивом цього процесу є опора на віру в свою внутрішню силу [18, с. 41].

Реалізація в окремих орієнтувальних актах (у виборі мотивів, цілей, вчинків) цінностей особистості, фіксованих в її претендуваннях, самооцінці, переконаннях, здійснюється за допомогою індивідуального способу ціннісно-смилового орієнтування (ЦСО). Ціннісно-орієнтовна діяльність та її зв'язок із іншими видами діяльності досліджувалися Н. Добриніним, М. Каганом, О. Леонтьєвим, В. Мясіщевим, А. Спіркіним та ін. Така орієнтувальна діяльність може спиратися на зміст теоретично або емпірично обґрунтованих цінностей, тому розрізняють теоретичний і життєвий (емоційний) способи ЦСО.

Якщо ж урахувати відміни у рівнях розвитку поведінкової (особистісної) активності, то можна виділити такі способи ЦСО: *світоглядний (концептуальний)* – забезпечує включення глибинних, смислотиттєвих цінностей у структуру актів внутрішнього вибору і реалізує вищий рівень розвитку особистості (готовність суб'єкту до реалізації власних цінностей підтримується тут почуттям внутрішнього зобов'язання, збереження якого є необхідною умовою самоповаги); *конформний* – утруднює застосування особистих цінностей в актах внутрішнього вибору, реалізуючи цінності, що прийняті оточуючими, навіть якщо вони суб'єктивно не схвалюються (за рахунок такої ціннісно-сислової єдності з найближчим соціальним оточенням й підтримується самоповага суб'єкта); *ситуативний* – передбачає урахування в актах внутрішнього вибору, насамперед, ознак, що задаються ситуацією (тут чітко проступає недостатня готовність суб'єкту співвіднести зовнішні ознаки ситуації з особистими цінностями; система останніх ще не склалася: слабо виражена їх ієрархічність, впорядкованість, узагальненість).

Природно, що людина у різних життєвих ситуаціях спирається на різні види орієнтування, однак провідна роль у них повинна належати світоглядному (концептуальному) способу ЦСО, саме за допомогою якого вдається найбільш вичерпно реалізувати потребу в персоналізації. Розглянуті способи ЦСО, хоча й у різному ступені, виконують роль механізму як реалізації, так і засвоєння («привласнення») соціальних цінностей [19, с. 59].

З'ясування ролі ЦСО у формуванні оцінних суджень, орієнтацій і переконань, діяльності цілепокладання (Г. Залеський, О. Редькіна, Г. Редя, Н. Суворова та ін.) сприяло становленню механізму поетапного засвоєння особистістю соціальних цінностей. Оскільки цей механізм має суттєві відміни від механізму інтеріоризації цінностей, то розпочнемо з характеристик останнього.

Поняття «інтеріоризація» було введено в науковий обіг та розвинуте представниками французької соціологічної школи (Е. Дюркгейм, П. Жане, А. Валлон), а також у наукових працях радянських психологів Л. Виготського і О. Леонтьєва. У сучасній психолого-педагогічній науці воно трактується як формування внутрішніх структур психіки людини через засвоєння зовнішньої соціальної діяльності [20, с. 22], а механізм *інтеріоризації цінностей* представлено так. Під впливом викликів зовнішнього світу і власних потреб особистості в неї формуються мотиви, стимули, які особистість усвідомлює у вигляді різноманітних інтересів до об'єктів навколишньої дійсності, інших людей, свого внутрішнього світу. Стійкий розвинений інтерес сприяє формуванню певної спрямованості особистості, її часто пов'язують із психологічною установкою на певну діяльність, спосіб реагування, готовністю до певної поведінки тощо. Наявність установки особистості сприяє виникненню у неї

емоційно-ціннісного ставлення до об'єктів реальності (подобається – не подобається, важливо – не важливо та ін.). Отже, той чи інший об'єкт (матеріальна річ, явище, риса характеру тощо) набувають у свідомості людини статусу цінності (меншої чи більшої вартості). Цей процес передбачає ще декілька ланок (формування ціннісних орієнтацій, переконань, ідеалів тощо) і завершується утворенням у людини певних відносно стійких моделей поведінки і діяльності [21; 22].

На відміну від етапів інтеріоризації, системоутворюючою ознакою механізму *поетапного засвоєння особистістю соціальних цінностей* є не форма дії з засвоюваним знанням, а функція, якою воно представлено в структурі особистого способу ЦСО: чи включене знання до його складу, чи виконує в актах внутрішнього вибору тільки пізнавальне, оцінне або також регулююче значення. У такому випадку виділені етапи характеризують основні моменти розгортання внутрішньої діяльності, в структурі якої «рухається» засвоюване знання. *Начальний (перший) етап* – включення знання до складу способу орієнтування і зміни, що відбуваються при цьому в механізмі актів внутрішнього вибору, при якому знання стає еталоном.

На *другому етапі* засвоюване знання виконує роль еталону не тільки у когнітивному, але й у мотиваційному компоненті механізму актів внутрішнього вибору. За його допомоги здійснюється вибір мотивів (і цілей), які суб'єкт планує реалізувати в діях і вчинках. Завдяки цьому у суб'єкта формується здатність сприймати притаманні об'єктам протиріччя як внутрішні, як ситуацію конфліктного смислу, що породжується боротьбою альтернативних мотивів, кожний з яких потребує відповідної до нього поведінки.

Третій етап – збагачення функцій знання (ролей, виконуваних ним у соціально-орієнтовної діяльності) його зв'язками з іншими особистісними утвореннями – претендуваннями, самооцінкою, ціннісними орієнтаціями, настановами. Тут настає момент усвідомлення особистістю всього набору функцій, які здатне виконати знання, більш глибоке бачення значимості його застосування як засобу погодження власних і суспільних інтересів, гармонізації свого внутрішнього світу, своїх мотивів і інших особистісних утворень. Це викликає усвідомлену потребу включити таке знання в механізм соціального орієнтування для реалізації власного ставлення до об'єкта, своєї моральної позиції, свого *Я* в поведінкових реакціях, що, у свою чергу, забезпечує відчуття самостійності, внутрішньої свободи, які супроводжують виконання самих актів ціннісного вибору. Останні включаються тепер у механізм внутрішніх санкцій із притаманними їм вольовим зусиллям і почуттям відповідальності за наслідки обраних мотивів, цілей, вчинків.

Завершальним (четвертим) етапом утворення особистісної цінності (переконання) є переведення

її на післясвідомий рівень, що збагачує переконання ще однією функцією – здатністю слугувати регулятором актів внутрішнього вибору в екстремальних ситуаціях (брак або надлишок інформації, дефіцит часу та ін.). Наведена картина «руху» засвоєного знання в рамках кожного етапу і у цілісній системі його розгортання відображає, на думку Г. Залеського, як механізм вироблення особистих цінностей, так і закономірності формування інших ціннісно-смыслових утворень – переконань, ціннісних і мотиваційних орієнтацій, настанов, стереотипів. А однією з основних особливостей застосування наведеного принципу планомірного формування психічних процесів до виховання системи особистісних цінностей є те, що засвоєння наукових знань і утворення відповідних переконань (орієнтацій) виступають тут як єдиний процес, відбуваються одночасно, а не на різних, як у випадку інтеріоризації послідовних етапах психолого-педагогічної роботи, завдяки розкриттю як змісту засвоюваного наукового знання, так і тих прийомів, які здатні його реалізувати в актах цілепокладання й тим самим актуалізувати внутрішню мотивацію (раціональними прийомами ЦСО тут виступають аналіз і оцінка ситуації, актуалізація системи власних цінностей та ін.) [19, с. 62-64].

Як бачимо, проблема «утвердження» загальнолюдських цінностей в індивідуальній свідомості належить до числа фундаментальних проблем людської екзистенції, причому ряд теологів (Р. Бультман), філософів (Г. Гадамер, М. Мамардашвілі, М. Бахтін), психологів і психотерапевтів (О. Леонт'єв, К. Роджерс, В. Франкл, К. Юнг) виявились єдиними у своїх уявленнях про природу засвоєння загальнолюдських цінностей. Вони підкреслювали, що засвоєння не можна зводити до безособового знання: індивідуальна свідомість є не тільки знання, але й відношення. Цьому відношенню, залежно від концепції автора, надавалося лише різне ім'я: «особиста зустріч» (Р. Бультман, М. Мамардашвілі), «діалог» (Х. Гадамер, М. Бахтін), «особистісний смисл» (О. Леонт'єв). І доки особиста зустріч не відбудеться, доки ми не налагодимо діалог зі знанням («текстом») чи не потрапимо з ним у єдину подію, тобто не «оживимо» його своїм відношенням, воно залишиться нами не зрозумілим, не стане живим учасником смыслової сфери особистості. Цю необхідність кожного разу заново відтворювати те, що вже давно відомо, М. Мамардашвілі назвав «законом неперервного творіння світу» [23, с. 89].

Дослідження О. Леонт'єва тут важливі тим, що пропонують психологічні засоби, які дозволяють відтворити своє ставлення, – механізм «повернення чуттєвого досвіду». Саме через повернення до чуттєво наданої людині предметності світу їй розкривається смисл значення, значення перетворюється у «для-себе-буття конкретного суб'єкта» [24, с. 153]. Отже, для того, щоб значення почало

функціонувати в реальних життєвих зв'язках суб'єкту, «треба прожити його», адже «смысл породжується не значенням, а життям» [24, с. 279].

Найбільш очевидною формою «повернення» чуттєвого досвіду є практична діяльність суб'єкта. Однак не так легко включити знання («символи») у реальні життєві відношення суб'єкта. Вищі, вічні смисли, що в них приховані, віддзеркалюють не стільки актуальні життєві відношення суб'єкта, скільки аспекти буття. Тому і породження їх здійснюється, скоріше, не потребами суб'єкта, а «автономними смыслоутворюючими структурами». Такі структури Д. Леонт'єв називає особистісними цінностями. Саме вони відображають у структурі особистості інваріантні аспекти загальнолюдського досвіду. Тому смыслоутворюючі процеси, що беруть від них початок, можуть породити вічні, вищі смисли. Через вищий рівень смыслоутворення «людина закладає в себе нові, незалежні від потреб регулятори поведінки» [25, с. 27].

Перетворити загальнолюдські цінності у особистісні можливо, використовуючи категорію переживання. Так, М. Бахтін, Т. Буякас, Ф. Васильюк, В. Вілюнас, Л. Виготський, О. Зевіна, Л. Леві-Брюль, М. Мамардашвілі, Ю. Шайгородський, Г. Шпет та ін. вважають, що людина для свідомого існування у світі, для того, щоб сформувати свій ціннісно-смысловий простір, повинна помістити себе у світ загальнолюдських цінностей. Це занурення вона здійснює за допомогою безпосереднього переживання. Ленгле А. узагальнив теоретичні судження з цього питання у екзистенціально-аналітичну теорію емоцій, згідно з якою сприйняття цінностей проходить два ступені. Перше безпосереднє переживання об'єкта визначається близькістю людини до об'єкта сприйняття. Тут суб'єктом виокремлюється тільки якість об'єкту сприйняття – «хороший чи поганий він для мого життя», тобто цінність, що сприймається, співвідноситься виключно з наявною ситуацією і поточним моментом. Типова позиція стосовно цінності тут подібна бажанню; таке безпосереднє переживання цінності А. Ленгле називає первинною емоцією. Другий ступінь переживання цінності – це інтеграція первинної емоційності в емоційну цілісність, яку здійснює особистість, тобто слід співвіднести первинний імпульс з іншими цінностями, що неодмінно зачіпаються на шляху до цієї єдиної цінності. І якщо з'ясується, що при цьому більшість цінностей постраждає, аніж буде пережита, то нова цінність заперечується. Отже, позиція стосовно цінностей не може бути раціонально прорахована. Вона також є емоцією. Особливість цієї емоції полягає в тому, що вона має інтегративний характер і ретельно «промацує» всі можливі цінності, що вступають у конфлікт зі спонтанно сприйнятою цінністю, і результат виходить із співвіднесення і зважування окремих галузей цінностей [26, с. 14-15].

Бех І. розглядає емоційні переживання як завершальну ланку механізму самосвідомості в

ієрархії механізмів морально-духовного розвитку особистості. Цю ланку доцільно розгорнути за напрямками, що окреслюються такими психологічними правилами [27, с. 10-14]: перше – *парність прояву емоцій бажання* («я хочу діяти згідно з морально-духовною вимогою») і остраху («я не хочу морально схибити»); друге – *переживання переживань*, коли предметом переживання суб'єкта є не якась зовнішня інстанція (явище, людина, річ), а інша його емоція, коли він її переживає, в результаті чого одна емоція своїми засобами допомагає оцінити іншу, пригнічуючи або посилюючи її; третє – *переорієнтація емоційного переживання з вектора відцентрового на вектор доцентровий*, за якого негативні емоції стають корисними для людини; четверте – *гнучкості емоційних переживань*, коли суб'єкт набуває досвіду трансформації протилежних емоційних переживань (наприклад, злість – благодущність) до одного й того самого об'єкта (будь то людина, явище, вчинок чи щось інше).

Таким чином, тільки коли знання буде безпосередньо пережите суб'єктом, стане його конкретним внутрішнім досвідом, тільки тоді воно із загальнолюдської цінності перетвориться в особистісну цінність, стане надбанням індивідуальної свідомості, живим учасником смислової сфери особистості; тільки тоді суб'єкт зможе розповісти про нього на своїй власній мові (а не на мові енциклопедії або словника символів). І тоді знання (символи) почнуть функціонувати у реальних життєвих зв'язках суб'єкта, стануть визначати його ставлення до світу [28, с. 49].

Формування еколого-гуманістичних цінностей школярів нерозривно пов'язано зі сходженням їх особистості до духовних цінностей. Найбільш вагомими в цьому напрямі, на нашу думку, є психологічні дослідження І. Беха. Він зазначає, що процесу виховання системи духовних цінностей у підрастаючій особистості має передувати її психічна готовність до реалізації свого духовного призначення (вищих смислів життя, духовного *Я*). Ці характеристики безпосередньо пов'язані з *Я* особистості, а отже, рефлексуванням. Найбільш поширене на даний час розуміння феномену «рефлексія» пов'язано зі сферою мислення, спрямованого на виконання навчальних завдань у ході формування навчальної діяльності. У цьому зв'язку розглянемо типи особистісної рефлексії в контексті їхніх духовно перетворювальних можливостей. Перший тип – *рефлексія регулятивна* – це така самоактивність суб'єкта, метою якої є свідоме регулювання перебігу психічних процесів. Її внутрішнім об'єктом є увага, яка задає спрямованість і зосередженість цим процесам, а отже, визначає їхню продуктивність. Другий тип – *рефлексія визначальна* – проявляється як осмислення суб'єктом свого *Я* з метою переконатися, чи відбулися якісь зміни у власній особистісній структурі, чи ні. За допомогою цієї рефлексії суб'єкт має також усвідомити й визнати все те, що віддаляє його від особистісної досконалості.

Третій тип – *рефлексія синтезуюча* – полягає в зібранні сформованих духовних цінностей у цілісне *Я*-духовне й забезпечує створення образу *Я* особистості. Функцією *рефлексії створювальної* – четвертий тип – є духовно-моральний розвиток і саморозвиток особистості як об'єктивація її самосвідомості [29, с. 37-38].

Наведені типи рефлексії ми розглядатимемо в контексті вищих психічних механізмів виховання духовних цінностей особистості. За припущенням І. Беха, у генезі кожної духовної цінності лежать механізми свідомості та самосвідомості, які діють як єдине ціле в послідовності переходу від свідомості до самосвідомості.

У методичному плані механізм свідомості розгортається як методи переконання, інтимно-особистісного-діалогу, педагогічного умовляння та в сукупності інших методів, спрямованих на глибоке і різнобічне усвідомлення суб'єктом сутності певної духовно-моральної цінності. Успішне розгортання даного механізму забезпечує регулятивна рефлексія, суб'єктом якої є вихованець як майбутній носій духовної цінності: вихованець має знати власне *Я*, що змінюється. Щоб у суб'єкта зберіглося стійке прагнення до вчинкової діяльності на основі позитивного емоційного переживання певного етичного змісту (духовного припису), він повинен пережити цей духовний припис, пов'язати його з уявленням про себе, зі становленням змісту *Я*-образу. Такий зв'язок забезпечується за допомогою механізму самосвідомості, його складовими механізмами виступають:

1. *Двоетапний механізм рефлексивно-довільної інтенції (спрямованості)*. На першому етапі цього механізму вихованець поряд із переживанням задоволення від своєї дії як результату механізму свідомості має пережити бажання появи в його внутрішньому світі нової духовної цінності як спонуки до відповідного вчинку. Реакцією на зміст духовної цінності, з яким вихованець пов'язує своє бажання, є *емоція-відгук*: «Хочу оволодіти духовною цінністю». На другому етапі вихованець з приводу свого бажання мусить пережити *емоцію-виклик*: «Хочу, щоб моє бажання здійснилося!». Цей виклик зумовлюється власним вольовим зусиллям й породжує смисл, тобто безпосередньо духовну цінність. Внутрішні перетворення особистості у разі дії такого двоетапного механізму здійснюються за допомогою рефлексії створювальної.

2. *Механізм цілісної Я-Ти-детермінації як альтернатива цілісної Его-детермінації* розкриває взаємодію особистісно конструктивних і особистісно деструктивних утворень (цінностей, властивостей) функціонування та розвитку особистості. Він заснований на синтезуючій рефлексії, функція якої полягає в зібранні воєдино наявних духовних цінностей для впливу на виховану цінність. Тобто сформовані цінності будуть системним мотивом виховання наступної духовної цінності, над якою працює суб'єкт.

3. *Механізм позитивного емоційного самопідкріплення Я-духовного*. Для його реалізації

педагог мусить запропонувати вихованцеві пригадати поведінкові ситуації, які спонукалися духовними цінностями, що увійшли до структури його *Я*, а далі відтворити їх в уяві. За такої умови уявні поведінкові ситуації викличуть і ті позитивні емоції переживання, які їх супроводжували. Сконцентровані наявні духовні цінності в контексті поведінкових проявів разом з відповідними позитивними емоціями набудуть великої сили, яка оптимізуватиме виховний процес наступної духовної цінності.

Аналіз особистісно перетворювальної сутності вищезгаданих механізмів дає підстави констатувати, що логіці функціонування механізму свідомості відповідає логіка формування когнітивної складової, а логіці функціонування механізму самосвідомості – логіка формування емоційно-ціннісної й поведінково-діяльній складових як етапів генези духовної цінності. Оволодівши лише разом із педагогом технологією створення певної духовної цінності, вихованець набув цим самим дійових засобів для духовного самовиховання як відповідного саморозвитку. Проте принципове значення для прогресу *Я* особистості протягом її життя мають самостійні акти духовного саморозвитку, тобто відокремлені від *Я* педагога [29, с. 39-43]. Тому характерною ознакою успішного духовного розвитку особистості можна вважати розширення її свідомості, що передбачає трансформацію домінуючих потреб і цінностей людини у напрямі від нижчих до вищих: рівень егоцентричної обмеженості – рівень сімейних (родинних) цінностей – рівень суспільних, громадських, національних цінностей – рівень загальнолюдських цінностей – рівень духовної свідомості (космічних чи буттєвих цінностей) [30, с. 8].

Сходження підростаючої особистості до смисло-ціннісних вершин людства І. Бех пропонує здійснювати шляхом виховного процесу з глибинним психозануренням, який повинен базуватися на певних інноваційних підходах [31] і узгоджуватися з рівнем правилвідповідності означеного процесу [32].

Узагальнюючи вищевикладене, слід зазначити визначальну необхідність прояву духовно-моральних цінностей особистості в аспектах формування адекватних, соціально визнаних поведінкових реакцій як найважливішого утворення у сфері становлення самосвідомості особистості, а відтак і саморегуляції її діяльності. У цьому контексті система визнаних й привласнених еколого-гуманістичних цінностей і відповідних норм поведінки сприятиме найефективнішому розвитку і самовдосконаленню особистості, зорієнтує її світоглядні погляди, переконання і судження у річище гуманізованого ставлення до всього довкілля у процесі адаптації та інтеграції із соціумом.

Висновки. Теоретичний аналіз психологічних основ формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі хімічної освіти засвідчив, що підлітковий

вік – це період інтенсивного формування системи цінностей, яка впливає на становлення характеру й особистості загалом, період готовності до екологічно творчої діяльності та формування екологічно і морально чистого внутрішнього світу. У статті виявлено теоретичні передумови стратегічного планування психолого-педагогічного впливу на школярів з метою формування означених цінностей (поява потрібних для формування цінностей особистісних передумов, урахування психічних особливостей підліткового віку, чинників, які викликають фізичні і психічні труднощі під час вивчення хімії) та охарактеризовано кожну з них.

Ретельний аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми показав, що при побудові тактики формування еколого-гуманістичних цінностей школярів у процесі хімічної освіти доцільно виходити з того, що певні особистісні цінності і особистість у цілому розвивається формуючись, а усі соціальні норми мають загальні психологічні механізми формування, причому за одиницю морального розвитку особистості необхідно взяти моральне почуття, що є емоційно-інтелектуальною системою, яка входить у образ *Я* і виступає детермінантою морального вчинку. Лише у цьому випадку природне емоційне переживання (як ситуативне спонукання) просвітлюється мисленням, набуває сили, стійкості, спрямованості, призводить до появи динамічної смислової системи, яка по-новому організує моральну поведінку суб'єкта. Такий підхід до формування еколого-гуманістичних цінностей школярів у процесі хімічної освіти може бути успішно здійснений лише за умови максимальної самоактивності індивіда та сприймання його як суб'єкта виховного процесу, першорядною умовою організації якого є звернення до самосвідомості вихованця. Теоретичний аналіз засвідчує, що активну діяльність самосвідомості становлять рефлексивно-вольовий та емпатійний механізми, а також механізм переживання вини. Саме вони повинні стати психологічною основою морального виховання підростаючої особистості.

У процесі дослідження сформульовано концептуальні психологічні основи формування еколого-гуманістичних цінностей школярів, які ми плануємо у подальшому використати для формування означених цінностей у процесі хімічної освіти. До них віднесено: *етичність* – повага і прийняття учня як самоцінної особистості, носія унікального індивідуального досвіду; *автономність* – підтримка активності, самостійності, самовияву, самоутвердження; *рефлексивність* – актуалізація рефлексивної діяльності учнів на кожному етапі взаємодії, використання в як об'єкт усвідомлення як елементів безпосереднього досвіду (уявлень, знань, умінь, відношень), так і основ своїх дій, а також особистісних цінностей; *діалогічність* – використання елементів особистісно-смислового діалогу, вияв педагогом власної особистісної позиції, цілей, цінностей;

прилучення до досвіду власної особистісної організації; *контекстуальність* – центрування предметно-змістової взаємодії на суб'єктивному досвіді, потребах і інтересах учнів, застосування продуктивних форм їх спільної діяльності з

педагогом, які передбачають включення об'єктів і явищ, що вивчаються, в контекст життєдіяльності і взаємозв'язок з образом Я, а також виступають необхідною умовою емоційного переживання учнями етапів життєтворчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гладышева О. С. Здоровьесберегающий потенциал современной педагогической технологии / О. С. Гладышева, М. А. Гуляйкина // Химия в школе. – 2008. – № 9. – С. 14–21.
2. Максимов І. Про викладання хімії в класах гуманітарного профілю / І. Максимов, І. Філоненко // Біологія і хімія в школі. – 2007. – № 2. – С. 48–51.
3. Терещенко Н. Навчання та збереження здоров'я учнів / Н. Терещенко // Біологія і хімія в школі. – 2005. – № 5. – С. 11–13.
4. Титова И. М. Педагогическое общение как основа развивающего обучения / И. М. Титова // Химия в школе. – 1996. – № 5. – С. 8–11.
5. Шайгородський Ю. Криза підліткового віку як процес переоцінки цінностей / Ю. Шайгородський // Соціальна психологія. – 2009. – № 6. – С. 148–153.
6. Лихачев Б. Т. Экология личности / Б. Т. Лихачев // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 19–23.
7. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / [Асмолов А. Г., Братусь Б. С., Братченко С. Л. и др.]; под ред Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – 336 с.
8. Грининг Т. История и задачи гуманистической психологии / Т. Грининг // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 161–167.
9. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс; [ред. Н. И. Самодина; пер. с англ. М. М. Исенина]. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
10. Балл Г. А. Психологические принципы современного гуманизма / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 2009. – № 6. – С. 3–12.
11. Бех І. Дві експериментально-виховні стратегії – два етапи розвитку педагогічної науки / І. Бех // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 3. – С. 5–15.
12. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн; [отв. ред. Е. В. Шорохова]. – [2-е изд.]. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
13. Веретеннікова І. А. Гуманістичні ціннісні орієнтації як основа формування та розвитку особистості / І. А. Веретеннікова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – Луганськ, 2005. – Вип. 1 (7). – С. 15–27.
14. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
15. Ломачко Л. І. Проблема ціннісного пізнання в навчальній діяльності / Л. І. Ломачко // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 160–165.
16. Оллпорт Гордон В. Личность в психологии / Гордон В. Оллпорт; [пер. с англ. И. Ю. Авидон]. – М.: Ювента, 1998. – 345 с.
17. Маслова Т. А. Эмоционально-ценностный компонент будущих педагогов / Т. А. Маслова // Педагогика. – 2008. – № 8. – С. 50–57.
18. Антоненко Т. Ціннісно-сміслові настанови особистості: теоретичний аспект / Т. Антоненко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. – № 1. – С. 37–43.
19. Залесский Г. Е. Ценностно-мотивационные аспекты деятельности теории учения / Г. Е. Залесский // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1998. – № 2. – С. 58–67.
20. Крутенко О. Виховання гуманістичних цінностей особистості школяра в педагогічній спадщині Олександра Захарченка / О. Крутенко // Рідна школа. – 2009. – № 4. – С. 22–25.
21. Пометун О. І. Дидактичні шляхи формування цінностей учнів у процесі вивчення історії / О. І. Пометун // Доба (наук.-метод. часопис з іст. та громад. освіти). – 2005. – № 2. – С. 13–17.
22. Шиянов Е. Н. Аксиологические основания процесса воспитания / Е. Н. Шиянов // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 33–37.
23. Мамардашвили М. К. Лекции о Прусте: (психологическая топология пути) / М. К. Мамардашвили. – М.: Ad Marginem, 1995. – 548 с.
24. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
25. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности: [учеб. пособие для вузов] / Д. А. Леонтьев. – [2-е изд.]. – М.: Смысл, 1997. – 64 с.
26. Лэнгле А. Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: прикосновение к ценности / А. Лэнгле // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С. 3–21.
27. Бех І. Д. Духовний розвиток особистості: поступ у незвідане / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1. – С. 5–27.
28. Буякас Т. М. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов – в индивидуальном сознании / Т. М. Буякас, О. Г. Зевина // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 44–56.
29. Бех І. Д. Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2. – С. 37–44.
30. Підласий І. Ідеали українського виховання / І. Підласий // Рідна школа. – 2000. – № 4. – С. 6–13.
31. Бех І. Д. Виховний процес з глибинним психозануренням як інноваційний задум / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 4. – С. 5–20.
32. Бех І. Д. Організація правилвідповідного виховання / І. Д. Бех // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6, № 4. – С. 86–93.

Рецензенти: Харченко С. Я., д.пед.н., професор;
Адаменко О. В., д.пед.н., професор.

© Роман С. В., 2012

Дата надходження статті до редколегії 05.12.2012 р.

РОМАН Сергій Володимирович – кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії та біохімії факультету природничих наук «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Луганськ, Україна.

Коло наукових інтересів: формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти.